

# Por um planejamento linguístico local<sup>1</sup>

---

**Solange Aparecida Gonçalves**

Doutoranda/Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

## **Resumo:**

Neste trabalho objetivo fazer uma reflexão sobre alguns dos fatores envolvidos na elaboração e na condução de políticas / planejamentos linguísticos necessários para o fortalecimento de línguas indígenas. Nesse percurso, enfatizo a importância de planejamentos linguísticos locais e apresento algumas experiências voltadas para a revitalização de línguas indígenas em nosso país e também no exterior.

**Palavras chave:** política linguística; planejamento linguístico local; fortalecimento de línguas indígenas.

## **Abstract:**

In this paper I briefly discuss some of the factors involved in formulating and carrying out linguistic policies / planning necessary to strengthen indigenous languages. While doing so, emphasis will be given to the importance of local linguistic planning. I also present some experiences of indigenous languages revitalization in Brazil as well as abroad.

**Key-words:** linguistic policy; local linguistic planning; strengthening of indigenous languages.

## **Résumé:**

Ce papier projette de refléter brièvement sur quelques facteurs impliqués dans l'élaboration et mise en oeuvre de politiques/plannings linguistique nécessaires pour le

---

<sup>1</sup> Recebido em 6 de junho de 2009. Aprovado em 1 de agosto de 2009. Texto apresentado para qualificação na área de “Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue” do Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Terezinha de Jesus Machado Maher, a quem agradeço a dedicação e o carinho. Agradeço também pela leitura cuidadosa e sugestões à Prof<sup>ª</sup>. Maria Filomena S. Sandalo e ao Prof. Angel Corbera Mori (membros da banca de qualificação).

renforcement de langues indigènes. En faisant cela, les accentuations seront données à l'importance d'organisation linguistique locale et quelques expériences de revitalisation des langues indigènes au Brésil aussi bien qu'à l'étranger seront discutés.

**Mots-clé:** politique linguistique; organisation linguistique locale; renforcement de langues indigènes.

## Introdução

É consenso que exista, atualmente, entre 5000 e 6000 línguas faladas no mundo (cf. Grenoble and Whaley 1998/1999). A despeito da variação numérica encontrada na literatura no que se refere ao número de línguas hoje existentes,<sup>2</sup> o que se percebe é que a distribuição dessas línguas é variável em termos de localização geográfica e em relação ao número de pessoas que as utilizam. Importa ressaltar, além disso, que dentre essas aproximadamente 6000 línguas há aquelas com grande vitalidade e que são utilizadas por um grande número de falantes<sup>3</sup> e há outras que estão seriamente ameaçadas de extinção (Hinton 2001).

De modo geral, Fishman (1991) considera uma língua em perigo iminente de extinção quando ela não está mais sendo ensinada às crianças - a morte dos últimos falantes idosos, nesses casos, leva ao desaparecimento das línguas que se encontram nessas situações. Entretanto, isso não acontece aleatoriamente; há por detrás disso, pressões para que a língua deixe de ser transmitida de uma geração a outra. Zimmermann (1999:72) ressalta:

---

<sup>2</sup> Explicações para a tal variação se justificam, segundo a UNESCO, pela dificuldade de atualização dos dados e pela existência de divergências entre pesquisadores no que tange à diferença entre dialetos e línguas (ver o "Atlas da Unesco das Línguas em Perigo de Desaparecer", atualizado em 20/01/2005 e disponível em <http://portal.unesco.org>. O acesso a essa página eletrônica ocorreu em outubro de 2007).

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que a questão da vitalidade de uma língua não é, como pode parecer à primeira vista, uma questão relacionada somente ao número de falantes que a utilizam. Atualmente, mesmo algumas línguas com grande número de falantes podem ser classificadas como línguas ameaçadas. Zimmermann (1999:111), por exemplo, afirma que "o grupo numericamente mais importante no México, os falantes de Náhuatl, com mais de um milhão de membros também está com sua língua ameaçada" (tradução minha).

As razões que levam a desprender-se do que foi sua própria língua não são de modo algum desenvolvimentos naturais. Trata-se de desenvolvimentos que tem a ver com relações de poder, de desenvolvimentos provocados, ainda que nem sempre sejam os efeitos dos desenvolvimentos planejados concretamente.

Também Albó (1988:101,102), referindo-se à opressão das línguas nos Andes, sustenta que o futuro do que ele chama de ‘idiomas oprimidos’ está relacionado com o futuro (econômico e político) dos povos que os falam.

No Brasil estima-se que haja em torno de 180 línguas indígenas faladas<sup>4</sup> (Rodrigues 1986) e assim como outras línguas indígenas faladas no mundo, essas também estão ameaçadas e em perigo de extinção.<sup>5</sup> Os povos indígenas em nosso país sofreram (e ainda sofrem) as consequências da expansão da sociedade majoritária e apesar de suas muitas formas de resistência, vivem atualmente em situações de risco, não somente no que se refere à ocupação de suas terras tradicionais, mas também no que concerne o exercício de suas práticas culturais específicas e ao uso das línguas de seus ancestrais. Muitos desses povos vivem, portanto, nos dias de hoje, assombrados pelo fantasma do eventual desaparecimento de suas línguas, fato ocorrido com inúmeras línguas minoritárias brasileiras.

Maher (1996:49) aponta como causa principal para as perdas linguísticas ocorridas no país a política linguística que, historicamente, elegeu o Português como “língua nacional”:

---

<sup>4</sup> Segundo Moore (2006) – pesquisador do Museu Paraense Emílio Goeldi – há em torno de 154 línguas indígenas distintas em nosso país. A diferença de seu levantamento em relação a outros (como o de Rodrigues 1986) reside, segundo esse autor, principalmente “no problema da confusão frequente entre línguas, dialetos e grupos étnicos”.

<sup>5</sup> Ainda para Moore (2006) “23% das 154 línguas faladas no Brasil estão ameaçadas de extinção em curto prazo, devido aos seus números reduzidos de falantes e baixa transmissão à nova geração. A situação de muitas outras línguas é também bastante precária. O grau de perigo foi subestimado no passado, devido à falta de informações sólidas sobre línguas em regiões remotas e devido também a uma confusão entre o número de falantes (ou semi-falantes) da língua de um grupo e o tamanho da população do grupo”.

Sabemos que a política linguística no Brasil elegeu a língua portuguesa como ‘língua nacional’, língua de prestígio. Historicamente, tem sido ela a língua da escola. A literatura nela produzida tem sido incentivada e cuidadosamente documentada. Exclusivamente dela sempre se utilizaram o discurso legal, os meios de comunicação de massa. A língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas.

De fato, essa política linguística é histórica e teve seu início em 1757 quando o Marquês de Pombal estabeleceu o ‘Diretório’, tornando obrigatório o ensino de Português nas escolas brasileiras, enquanto, paralelamente, proibia o ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral (Cruz 2006: 43).

Considero importante também ressaltar, embora não seja foco principal desse trabalho, outras questões referentes às causas de perda linguística e que se aplicam a todas as comunidades de fala ameaçadas:

a) vários autores, tais como Grenoble e Whaley (1998/1999), por exemplo, sugerem que efetivamente uma língua deixa de ser falada por decisão do grupo, mas que, no entanto, isso que não significa dizer que essa decisão é sempre consciente; na maioria das vezes desigualdades sociais, econômicas e culturais estão por detrás dessa decisão;

b) o *status* ou prestígio da língua em questão é outro fator a ser considerado. Uma língua utilizada em todas as instâncias governamentais, nas escolas, na comunicação entre as pessoas, nas relações comerciais, na escrita; claro que é uma língua que possui prestígio. Nesse caso, normalmente ela se relaciona com o *status* de língua oficial, pois além de ser usada amplamente na sociedade, ainda tem o aparato legal do Estado, que normalmente assim a define;

c) a repressão a uma língua, responsável pela diminuição ou impedimento de seu uso precisa ser considerada nos processos de perda linguística;

d) aponta-se, muitas vezes, que a implantação de escolas possa se constituir em uma das causas que acarreta a diminuição da eficácia de uma língua em uma comunidade, pois introduz um contexto que utiliza majoritariamente, senão exclusivamente, a língua oficial. A escola, porém, também pode ser, segundo Hinton (2001) um espaço de manutenção da língua de determinado povo;

e) introdução de novas tecnologias e tudo o mais que vem junto com elas, por exemplo a televisão (e novelas...), o computador (e a Internet...). Entretanto não se pode negar que tais tecnologias, se bem utilizadas, podem ser úteis para a manutenção de uma determinada língua.

Bobaljik e Pensalfini (1996:10-11) sintetizam assim a questão para a perda linguística:

Línguas ameaçadas são precedidas por um declínio no *status* social e econômico dos falantes. É acompanhada por contínua opressão dos falantes e/ou disparidades econômicas entre falantes das línguas ameaçadas e falantes da língua ‘colonizante’ (tradução minha).

Como se pode observar, não há, ou melhor, não se pode considerar um único fator responsável pela perda linguística; há um conjunto de complexos e graduais fatores envolvidos. Por isso é importante e necessário avaliar o contexto sócio-histórico em que determinada comunidade de falantes está inserida.

Apesar de as mudanças linguísticas ocorrerem, essas não podem ser sempre consideradas processos irreversíveis (Maher 2006). Cabe ressaltar, porém, que na reversão de tais processos vários esforços são necessários por

parte das comunidades cujas línguas estão ameaçadas de não mais serem usadas por esses grupos étnicos. Muitas variáveis estão presentes na consecução de uma política linguística e na elaboração de um planejamento linguístico<sup>6</sup> voltados para programas de revitalização<sup>7</sup> de línguas nessa situação.

Assim sendo, e de modo a contribuir para empreendimentos dessa natureza, minha proposta neste trabalho é inicialmente fazer uma reflexão sobre os fatores envolvidos na elaboração e na condução de políticas / planejamentos linguísticos necessários para o fortalecimento de línguas indígenas, para em seguida focalizar algumas experiências e esforços locais em nosso país e também outros como os empreendidos pelo povo Cochiti (que vive no Novo México e fala a língua Keres) e pelo povo Māori (que vive na Nova Zelândia) nos processos para a revitalização de suas línguas ancestrais.

## Política Linguística e Planejamento Linguístico

Vários autores fazem uma separação clara entre os conceitos de política linguística e planejamento linguístico. Para Cooper (1989:45) a *política linguística* diz respeito às metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto *planejamento linguístico* refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística.

Segundo Cooper (1989:29), Haugen foi o primeiro a utilizar, em seu artigo de 1959, o termo *planejamento linguístico*, por ele definido como “a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário para orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não-homogênea”.<sup>8</sup> O

---

<sup>6</sup> No Brasil é mais comum encontrarmos o termo ‘*linguistic planning*’ traduzido como ‘planificação linguística’. Faço uma opção, entretanto, de manter o termo ‘planejamento linguístico’ como utilizado, por exemplo, por Monserrat (2001; 2006).

<sup>7</sup> O termo ‘revitalização’ é aqui utilizado no sentido presente em Hinton (2001:5), englobando tanto o restabelecimento do uso de uma língua que pode ter sido deixada de ser usada pela comunidade, quanto a manutenção ou fortalecimento de uma determinada língua ainda em uso.

<sup>8</sup> Haugen buscava mostrar em seu trabalho a intervenção estatal na Noruega na construção de uma

trabalho pioneiro de Haugen motivou vários estudiosos a se debruçarem sobre a questão: Cooper (1989:30) enumera doze definições de planejamento linguístico que vieram depois do trabalho do pesquisador norueguês, criticando, entretanto, o fato de que muitas dessas definições restringem as intervenções linguísticas a atividades ligadas a autoridades governamentais e suas agências, o que excluiria outros níveis da sociedade da participação em decisões dessa natureza.<sup>9</sup> Tollefson (1991) compartilha essa preocupação, afirmando que, embora uma definição comumente aceita de planejamento linguístico informe que ele se refere a todos os esforços conscientes que afetam a estrutura ou função da variedade linguística, a definição comumente aceita para política linguística seria qualquer planejamento linguístico feito exclusivamente a nível governamental. Para o referido autor (Tollefson 1991:16), no entanto,

A distinção clássica entre ações governamentais e não-governamentais reflete uma perspectiva sócio-teórica acrítica porque ignora a estreita relação entre o setor “público” e o “privado”. Além disso, a dicotomia tradicional planificação/política reflete uma crença implícita na possibilidade de escolhas e ações essencialmente ahistóricas e “livres”. (...) Essa concepção não contempla a sustentação ideológica ou estrutural da planificação/política linguística, nem a sua ligação com questões de poder e hegemonia. Uma concepção alternativa de política linguística (usada aqui para referir atividades tanto governamentais quanto não-governamentais) procura localizar políticas linguísticas no interior de uma teoria social ampla.

---

identidade nacional frente à dominação dinamarquesa através da implantação de uma língua nacional (Calvet 2007:12).

<sup>9</sup> Geralmente os planejamentos e as políticas implementadas por Estados referem-se, na visão de Calvet (2007:93-101), à defesa de línguas nacionais, como foi, por exemplo, o caso da França. Essas intervenções governamentais terminam por influenciar as diversas comunidades de línguas consideradas não-majoritárias e que não possuem o *status* ou o prestígio de língua nacional, tal como ocorreu em muitos países da África. Porém, como destaca Hinton (2001:39), políticas e planejamentos linguísticos de Estado podem também servir de ferramentas para grupos minoritários aumentarem a proteção para suas próprias línguas.

É, evidentemente, difícil entender políticas e planejamentos linguísticos fora dos contextos sociais e históricos nos quais são produzidos ou pensá-los à parte das condições sócio-históricas e culturais nas quais se inserem as comunidades de falantes, quer essas se refiram a sociedades nacionais ou grupos locais. Assim, quando utilizo o termo política / planejamento linguístico, concordando com Cooper (1989), não estou me referindo exclusivamente a empreendimentos ‘oficiais’, mas, sim, a um conjunto de intenções e modos de implementação dessas intenções que podem assumir formas localmente, de modo ‘caseiro’.

Não se pode negar, é certo, que decisões políticas governamentais têm um grande impacto na preservação ou no desaparecimento da diversidade linguística em uma sociedade.

Zimmermann (1999:30) argumenta:

A planificação linguística tem a ver com uma área de atuação política, com uma atuação que tem como objeto mudanças nas situações linguísticas. No entanto, as ‘situações linguísticas’ não devem ser entendidas como algo coisificado. Trata-se somente de uma forma abreviada de referir-se às situações sociais em relação com a língua.

Dito de outra maneira, não se pode perder de vista que decisões políticas governamentais precisam considerar as questões sociais envolvidas com e nas comunidades de fala, para se colocar em prática as ações de um planejamento linguístico. Nesse sentido, as ações implementadas a nível local e que efetivarão tais políticas serão responsáveis pelos resultados obtidos.

Autores como Romaine (2002:195), por exemplo, pensando nessa questão de políticas governamentais, apontam que vínculos frágeis entre política e planejamento linguísticos podem levar a políticas ineficazes. Nesse mesmo caminho Zimmermann (1999:117-118) chama a atenção:

Pode resultar que se realize uma política linguística direta com um enfoque explícito e sincero de respeito pelas línguas ameríndias, mas que se prossigam políticas econômicas que contradizem e invalidam o pleno desenvolvimento da política linguística. O respeito às línguas ameaçadas não se realiza somente com uma política linguística mas com uma política integral.

De todo modo, penso que dificilmente as decisões políticas locais e que não necessariamente estejam vinculadas a políticas governamentais, deixarão de ter um impacto sobre esses povos. Se estas serão eficientes ou não, dependerá de vários fatores, entre eles, de uma constante avaliação pelo grupo das ações estabelecidas e, se necessário, de replanejamentos. A partir de critérios de avaliação do nível em que se encontra uma determinada língua em uma comunidade em termos de ameaça ou perigo de extinção é que se pode **planejar e implementar** ações locais capazes de reverter tal situação. Por isso, chamo a atenção para a necessidade de fortalecimento político e organização dos povos indígenas no Brasil para defesa de seus direitos, dentre eles, se assim o quiserem, na defesa da manutenção ou revitalização de suas línguas ancestrais.

Assim, importa focalizar especificamente, neste artigo, os meios de se atingir tal objetivo, i.e., planejamentos linguísticos.

## **Tipos de Planejamentos Linguísticos**

Quando se trata de planejamentos linguísticos, vários aspectos são considerados na sua elaboração, como os tipos de planejamento, etapas de ‘pré-projetos’, formas de implementação de projetos, etc. Cooper (1989) identifica três tipos de planejamento: 1) planejamento de *status*; 2) planejamento de aquisição e 3) planejamento de *corpus*.

O **planejamento de *status*** diz respeito ao aumento de usos de uma dada língua na comunidade (a nível local ou nacional). Pode incluir, por exemplo, projetos para tornar a língua de um grupo a língua principal no uso

diário dentro da comunidade ou incluí-la na escola como língua de instrução ou em sua forma escrita. Por vezes, determina-se, como parte do planejamento de *status* justamente a não utilização da língua para determinadas funções. O povo Cochiti que vive no Novo México e fala a língua Keres, por exemplo, determinou como política local que sua língua não será escrita. Segundo Pecos e Blum-Martinez (2001), seus líderes sustentam que a tradição oral é um importante elemento de manutenção de seus valores e de suas tradições. Para eles, escrever sua língua significaria colocar em risco esses valores e tradições. Existem, então, programas de ensino oral da língua nas escolas Cochiti com atividades culturais e com a realização de tradicionais cerimônias nas quais as crianças participam incentivando-se, assim, o uso e manutenção da língua oral na comunicação.

Em relação de línguas indígenas com *status* nacional, Zimmermann (1999:154) sugere que os governos dificilmente reconhecerão as línguas indígenas em seus países com esse *status*, mas cita que em certas regiões, é possível dar-lhes um *status* de co-oficialidade em certos domínios políticos e sociais, como o Maya Yucateco na Península de Yucatán e certas línguas Mayas na Guatemala. O autor também aponta, que é um caso exemplar, a nova Constituição Política da Colômbia<sup>10</sup> de 1991 que reconhece a diversidade étnica em seus princípios fundamentais e estabelece o *status* de língua oficial das línguas indígenas em seus respectivos territórios.

O **planejamento de aquisição** relaciona-se a esforços deliberados para promover a aprendizagem de uma língua e envolve a manutenção ou reorganização da língua por membros da comunidade. Inclui, por exemplo, decisões sobre programas escolares de aprendizagem de línguas para crianças e ou para adultos da comunidade e suas famílias.

O **planejamento de corpus** relaciona-se diretamente com a própria materialidade linguística. Pode incluir, por exemplo, a criação de alfabetos ou projetos de reforma de sistemas de escrita. Ou, ainda, esforços para a “modernização da língua” de modo a atender novas demandas da comunidade,

---

<sup>10</sup> País que abriga 67 povos indígenas diferentes, segundo este autor (Zimmermann 1999:154).

como o desenvolvimento de neologismo ou de gêneros de comunicação. Nas escolas do povo indígena Hualapai (América do Norte), por exemplo, têm-se desenvolvido gêneros escritos de poesias, pois embora a oralidade já exibisse muitos elementos poéticos, tradicionalmente esse gênero escrito não existia até o aparecimento da escola e isso tem, segundo Hinton (2001a) contribuído para a manutenção da língua desse povo.<sup>11</sup>

### **Etapas de um Planejamento Linguístico (ou o que é preciso considerar para que ele seja bem sucedido)**

É muito importante o estabelecimento de um bom planejamento linguístico antes de se tentar implantar um programa de revitalização linguística. Hinton (2001a:51) elenca as vantagens de assim se proceder:

1. estabelecer processos e pesquisas para o planejamento linguístico ajuda a comunidade a estabelecer metas mais realistas e estratégias mais efetivas para atingir seus objetivos;
2. o planejamento linguístico ajuda a comunidade a ver os objetivos em longo prazo e os vários projetos que podem ser realizados;
3. há o envolvimento da comunidade no estabelecimento de suas próprias políticas linguísticas tanto quanto dos agentes externos que participam do processo, como por exemplo, linguistas, pedagogos, agentes do governo e de organizações não-governamentais;
4. o planejamento linguístico pode ajudar a coordenar o que poderiam ser esforços desiguais ou conflitantes de diferentes pessoas ou grupos;

---

<sup>11</sup>. Ver também o trabalho de Doutorado de Cesarino (2008) que faz o estudo e a tradução de exemplares das artes verbais Marubo (falantes de língua Pano da Amazônia Ocidental) refletindo comparativamente sobre as poéticas ameríndias e seus dilemas interpretativos. Apesar do pesquisador não ser indígena, a contribuição à língua fica evidente, já que ele mostra que há uma literatura poética Marubo e que é de grande importância para esse povo.

5. um bom planejamento pode ajudar a prevenir ou reduzir faccionismos e rivalidades que possam surgir em torno da língua sendo que tais fatores são causas de redução da efetividade desses esforços de revitalização.

O processo de elaboração de um planejamento linguístico implica a observância de etapas. Essas etapas incluem desde o diagnóstico e definição de metas e objetivos até ações que serão implementadas e avaliações das diversas fases envolvidas em um programa de revitalização linguística.

#### *O Pré-Planejamento ou Diagnóstico*

Importante chamar a atenção para o fato de que todos os autores lidos reportam sobre a necessidade de se fazer um bom diagnóstico, ou como chamado por Hinton (2001:6), um *pré-planejamento*.

D'Angelis (2005:14-15) defende, com razão, um diagnóstico cuidadoso:

Qualquer proposta ou ação de intervenção em apoio e defesa de uma língua exige, antes de mais nada, um diagnóstico cuidadoso e preciso da situação. Não é raro encontrar indigenistas, agentes de ONGs e até linguistas que divulgam avaliações superficiais e superestimadas a respeito da vitalidade da língua ou da cultura de um determinado povo indígena.

As perguntas a se fazer, portanto, são:

- Temos um real diagnóstico da situação da língua na comunidade?
- Estaríamos superestimando a vitalidade da língua, talvez pela ilusão de um discurso indígena 'oficial' (de defesa e amor à língua), sem dar atenção aos fatos do cotidiano na aldeia?

Como as metas de um programa de revitalização traçadas no planejamento linguístico dependem da situação em que se encontra a língua,

essa etapa inicial do diagnóstico pode ser uma das mais importantes, pois verifica dentre outras coisas, o interesse dos membros do grupo na revitalização da língua e quais projetos podem ser desenvolvidos a partir dos resultados obtidos nesse levantamento. Segundo Hinton (2001a) várias perguntas orientadoras podem ser feitas, como por exemplo:

- i. A língua é usada nas atividades da casa todo dia (sempre), às vezes, nunca?
- ii. A nossa língua tem sido ensinada na escola? De que modo?
- iii. As crianças utilizam a língua materna somente quando estão em casa ou também na escola?
- iv. Há diferença de conhecimento e uso da língua nas diferentes faixas etárias dentro da comunidade, ou seja, as pessoas mais velhas utilizam mais a sua língua do que os mais novos?
- v. Em que atividades a língua está sendo utilizada no grupo? Em rituais tradicionais, jogos, reuniões do grupo a língua é falada em tempo integral?
- vi. É importante ensinar a língua para quem não tem conhecimento dentro da comunidade? Por quê?

Essas e outras questões poderão ser elaboradas nessa etapa e a reflexão e discussões dentro da comunidade dos resultados encontrados podem ajudar muito no comprometimento dos seus membros nas propostas que serão implementadas. Pecos e Blum-Martinez (2001:75-82), em um artigo em que relatam a experiência do planejamento linguístico do povo Cochiti para revitalização de sua língua, comentam o impacto dos resultados das pesquisas do grupo nos quais foram considerados além das questões linguísticas, aspectos históricos, sociais e culturais dentro da comunidade. Ao serem apresentados

aos membros, muitos lembraram eventos que tinham sido decisivos para que a língua perdesse vitalidade e força de uso e acabavam se sentindo responsáveis pelas mudanças. “A intensidade dessas memórias e a oportunidade de refletir sobre o significado destes eventos levou-os a entender melhor os processos de mudança que ocorreram em sua comunidade” (Pecos; Blum-Martinez 2001:78). Os autores completam dizendo que gradualmente, com as discussões, os Cochiti puderam entender a fragilidade das línguas indígenas diante das pressões do restante da sociedade. Só quando esse ‘auto-estudo’ foi completado, é que se começou a esboçar a conduta para seu programa de revitalização.

Também nessa fase de diagnóstico ou *pré-planejamento* é necessário, de acordo com Hinton (2001a), que sejam incluídas outros tipos de avaliações:

a) avaliação de recursos humanos – quem pode contribuir para a implementação do projeto? Profissionais, como linguistas, linguistas aplicados, pedagogos e antropólogos podem ajudar nessa fase, mas cabe ressaltar que os membros da comunidade devem participar ativamente desse processo.<sup>12</sup>

b) avaliação dos recursos culturais – quais são as tradições que ainda se mantêm na comunidade?

c) avaliação dos recursos de documentação – que tipos de materiais e publicações existem na língua em questão e em que meios estão divulgados (livros, vídeos, CDs)... Que pesquisas sobre o grupo estão disponíveis?

---

<sup>12</sup> Um exemplo do envolvimento ativo de comunidades indígenas é a pesquisa (em andamento) conduzida por professores indígenas do Acre que, em seu Curso de Formação Continuada da CPI-Ac, “deram início a um projeto com o objetivo de investigar: a) o modo como o conflito linguístico é vivenciado em suas comunidades; b) o grau de vitalidade de sua língua tradicional em suas aldeias e c) as implicações desse conhecimento para o estabelecimento de políticas linguísticas locais que promovam o fortalecimento de suas línguas indígenas” (Maher 2006a).

d) avaliação de recursos institucionais – por exemplo, existe apoio de Universidades e outros recursos materiais existentes, como equipamentos (computadores, impressoras, software)?

Hinton (2001a) sugere, ainda, que se visite outros programas de revitalização ou que se estabeleça comunicação com pessoas envolvidas em trabalho com outros grupos, o que pode ser muito educativo e contribuir para o programa de revitalização linguística da própria comunidade em questão.

Mas também é preciso cuidado, cautela nos diagnósticos. Maher (2008:409-411) traz uma discussão sobre a “condução de pesquisas de cunho sociolinguístico de professores indígenas do Acre<sup>13</sup> e que esperam produzir conhecimento que os ajudem a formular políticas linguísticas locais favoráveis ao fortalecimento das línguas tradicionais de suas comunidades de fala”. Seu artigo aponta que vários desafios estão sendo enfrentados por esses professores em contexto de formação continuada e, segundo a autora, também por ela, que é a responsável por orientá-los nessas investigações.

Ao sustentar, concordando com Fishman (1991) e Sichra (2003), que “a eficácia de políticas linguísticas depende da realização de diagnósticos, tão acurados quanto possível, do grau de vitalidade dessas línguas nos ambientes e domínios em que elas são usadas, bem como das atitudes dos falantes em relação às mesmas”, Maher (2008:412-422) enfatiza o que ela chama, citando Cavalcante (2006), ‘armadilhas metodológicas’. A autora demonstra que “dar importância à pesquisa local, não é o mesmo que o “fazer pesquisa” e que há “determinantes culturais/étnicos” importantes e que, por isso mesmo, não podem ser ignorados na condução de pesquisas locais” (Maher:418 e sg). Em outras palavras, na experiência relatada com e pelos professores acreanos neste texto, fica evidente que não é possível simplesmente e automaticamente transportar metodologias e instrumentos de pesquisa para o ‘local’, sem considerar as especificidades dos povos em questão. Instrumentos clássicos

---

<sup>13</sup>. Participam do curso de formação 40 professores de sete diferentes etnias: Kaxinawa, Yawanawa, Shāwādawa, Katukina, Jaminawa, Asheninka e Manchineri.

da área de investigação sociolinguística para o diagnóstico mostraram-se não adequados às realidades desses povos: no processo de levantamento de dados, aponta-se, por exemplo, para as dificuldades, por parte dos professores homens de etnias Ashaninka e Yawanawá, em se fazer entrevistas com mulheres, já que isto não é uma prática cultural própria deles. Outra questão diz respeito à própria entrevista que não é um ‘terreno confortável’ para os pesquisadores indígenas e seus entrevistados (para nós, pesquisadores não-indígenas também nem sempre o é). Sem falar do gravador, que dispensa maiores comentários, pois sabemos que é uma dificuldade para muitos de nós mesmos e principalmente para pessoas idosas nessas sociedades indígenas. Há também questões éticas envolvidas na observação de outras famílias da comunidade e todos estes fatos acabaram mostrando que mudanças metodológicas precisariam ser feitas<sup>14</sup> nesses levantamentos considerando-se as diferentes perspectivas nas investigações e as diferenças culturais presentes.

Essa experiência acreana demonstra, retomando a questão acima, que desde o diagnóstico até a implementação de um *planejamento local* é necessário cuidado e atenção às problemáticas que surgem na especificidade de cada comunidade indígena e que as avaliações em todas as etapas precisam ser constantes, redirecionando o projeto e as ações implementadas quando for o caso.

#### *O Estabelecimento de Metas e Objetivos*

A partir do diagnóstico ou *pré-planejamento* e dependendo das avaliações feitas pelo grupo, podem surgir vários ou distintos objetivos para um planejamento de curto, médio ou de longo prazo. Pode-se, por exemplo, querer documentar a língua; promover a fluência da língua; fortalecê-la através de programas escolares de imersão, etc. Entretanto, é sempre bom notar que os objetivos ou metas precisam ser realistas, daí a importância de um levantamento sociolinguístico bem feito e o mais próximo possível das

---

<sup>14</sup> Para outras informações sobre as mudanças implementadas e que estão em curso, ver Maher (2008).

realidades em que vivem as comunidades. Em muitos casos a língua pode estar quase ou completamente extinta e os esforços precisam ser avaliados, pois às vezes as chances são pequenas, e, por isso, é preciso se estabelecer metas menos ambiciosas, como, por exemplo, apenas documentar o que alguns falantes idosos ainda se lembram da língua, sem necessariamente prever que todos os falantes da comunidade voltem a ser fluentes. Há outras situações nas quais o grupo pode desejar que se elabore material escrito da língua, apesar de ela não ser mais de uso corrente na comunidade, porque esse material pode vir a ser usado nas escolas, promovendo, assim, uma revitalização parcial, apenas escolar. De qualquer modo, “um programa de revitalização de línguas é complexo, difícil, mas possível, pelo menos em algum grau. É necessário esforço e dedicação, principalmente do grupo” (Hinton 2001:6).

A partir do estabelecimento de metas realistas é necessário, também, verificar as possíveis contribuições que serão necessárias para execução e implementação das ações estabelecidas. Essas contribuições envolvem tanto recursos financeiros, quanto recursos humanos - muitas vezes um treinamento específico pode ser indispensável aos envolvidos no projeto (por exemplo, se não há professores formados, é preciso formá-los).

Hinton (2001a) enfatiza, ainda, que decisões acerca dos direitos autorais e direitos sobre o uso e veiculação de conclusões derivadas de pesquisas linguísticas e sociolinguísticas feitas nas sociedades, poderiam ser também incluídas em planejamentos linguísticos.

#### *A implementação do projeto e a avaliação*

Quando já se tem mais claramente a meta geral do grupo, estabelece-se o detalhamento dos objetivos, as estratégias e os métodos para atingi-los. A partir dessa elaboração, a etapa subsequente é a implementação propriamente dita do projeto. Na execução de um planejamento um fator importante é a avaliação. Muitas vezes quando se coloca a questão da avaliação pode se ter uma ideia errônea que ela deva acontecer no final de todo o processo. Entretanto, é vital para o sucesso de um programa de revitalização linguística, como já

visto anteriormente, que todas as etapas devam estar sob constante avaliação e quando necessário, um ‘re-planejamento’ seja feito.<sup>15</sup>

Uma outra questão a ser considerada é a questão do tempo. Às vezes o tempo pode ser um inimigo no caso de implementação de metas para a revitalização de línguas e para a obtenção de resultados positivos. São dois lados a serem analisados a esse respeito. Há, de certa forma e em determinados casos, uma urgência em se fazer certos registros, pois os poucos falantes podem ser já mais idosos e há o risco de se perder as últimas informações ainda existentes, tanto no que tange à língua propriamente dita, quanto aos conhecimentos sobre rituais e outros aspectos das tradições culturais. Por outro lado, os resultados obtidos podem surgir de modo mais, ou menos, lentamente. Deve-se ter em mente que programas desse tipo nem sempre podem ser feitos em pouco tempo ou ter seus frutos colhidos em poucos meses; geralmente os resultados aparecem somente após um espaço de tempo maior. É preciso manter a motivação e não desanimar, ter persistência e perceber cada mudança e a importância disso dentro da comunidade, re-elaborando ou re-adequando o planejamento às novas situações.

### **Reiterando a importância de um ‘Planejamento Local’**

Volto a enfatizar que quando se pensa na elaboração de um planejamento linguístico em contexto indígena é necessário considerar as suas necessidades distintas, vai daí que um planejamento pensado localmente pode ser um caminho eficaz para esses grupos.

---

<sup>15</sup>. Importante destacar que o apego a um planejamento rígido e fixo não auxilia na busca de resultados efetivos. Mudanças ocorrem e é preciso estar atento para flexibilizar o planejamento a partir das avaliações. Hinton (2001:16) chama a atenção para o fato de que “o sucesso dos programas de revitalização de línguas tem um certo número de características, dentre elas, persistência, sustentabilidade e honestidade para com ele próprio”. Isso também significa que é preciso ter clareza das metas estabelecidas pela comunidade e uma avaliação constante do processo. Um planejamento pode e, muitas vezes precisará, mudar, pois novas perspectivas e desafios se colocam a todo o tempo.

Para fazer uma reflexão sobre esses aspectos apresento a seguir algumas situações (*steps*) ou alguns fatores a serem considerados na elaboração e consecução de um planejamento linguístico que busca reverter situações de risco linguístico a partir das contribuições de Hinton (2001:6-7).<sup>16</sup> Esta autora apresenta e discute nove questões que precisam ser consideradas em situações em que a língua está ameaçada, caso o que se almeje é a reversão desse quadro:

1. a avaliação da situação linguística com vistas ao estabelecimento de um planejamento;
2. a inexistência de falantes da língua ancestral;
3. a existência de apenas falantes idosos da língua ancestral no grupo;
4. a existência de pessoas ou parentes adultos que poderão ser aprendizes de uma segunda língua;
5. a possibilidade de se enfatizar ou desenvolver novamente práticas culturais que dêem suporte ao uso social da língua;
6. a possibilidade de se desenvolver propostas intensivas de 2ª língua para crianças, preferencialmente como parte do componente escolar;
7. a utilização da língua como principal meio de comunicação na família;
8. a expansão do uso da língua indígena para domínios mais amplos;
9. a expansão do domínio da língua para fora da comunidade local em amplas populações.

---

<sup>16</sup> Como se poderão notar, em várias dessas situações, a comunidade poderá intervir localmente, sem necessariamente demandar de outros esforços para se ter, a partir de seu planejamento, a efetivação das ações propostas.

No que segue, comento cada uma dessas questões:

1. A primeira questão a ser considerada, como já discutido ao longo deste trabalho, é a avaliação da língua com vistas ao estabelecimento de um planejamento. Inicialmente um levantamento da situação sociolinguística em que se encontram as comunidades indígenas é urgente e necessário para a proposta e implementação de medidas que visem ao fortalecimento, restabelecimento ou manutenção das línguas maternas e para as diversas e diferentes intervenções que poderão ser feitas com vistas a atingir estes objetivos.

2. Se não há mais falantes da língua em questão, pode-se pensar na utilização de materiais didáticos para a “reconstrução” da língua, além do desenvolvimento de uma pedagogia para o ensino da mesma. Um exemplo de programa de revitalização que busca reverter essa situação é apresentado por Hinton (2001b:419-424) em um trabalho intitulado *The use of linguistic archives in language revitalization: The Native California Language Restoration Workshop* e incluído no *The Green Book*.<sup>17</sup> Nele, a autora mostra os esforços realizados para disponibilizar materiais sobre línguas indígenas da Califórnia em processos de revitalização das mesmas. Inicialmente a autora chama a atenção para o fato de as Universidades e Faculdades norte-americanas exercerem papel importante na assistência aos povos indígenas no que se refere à questão da revitalização de suas línguas, por serem centros que possuem arquivos e material linguístico acerca das línguas indígenas daquele país. Neste texto, Hinton (2001b) descreve um ‘*workshop*’ realizado na Universidade da Califórnia / Berkeley para línguas Nativas Americanas que não tinham mais falantes. As metas trabalhadas ao longo de 4 anos foram:

---

<sup>17</sup>. ‘*The Green Book of Language Revitalization in Practice*’ (2001) segundo seus editores, Hinton e Hale, é uma resposta à outra publicação da Unesco, o ‘*Red Book on Endangered Languages*’. Esse último é um banco de dados eletrônico originalmente compilado em 1993, disponível parte em <http://www.tooyoo.L.u-tokyo.ac.jp/ichel.html#Redbook> e parte em <http://www.helsinki.fi/tasalmin/endangered.html>. Hinton e Hale “esperam que o ‘*Green Book*’ possa ser utilizado por aqueles que não mais queiram ver suas línguas listadas no ‘*Red Book*’” (Hinton; Hale 2001:xi).

- a) apresentar aos participantes os recursos disponíveis nas universidades sobre suas línguas nativas;
- b) dar aos participantes alguns conceitos linguísticos fundamentais que pudessem ser utilizados posteriormente com os materiais disponíveis, por exemplo, aprender a ler alfabetos fonéticos usados nas transcrições; aprender fundamentos de morfologia e análise sintática, etc.
- c) ajudar os participantes a usar ferramentas de organização e análises, tais como programas de dados;
- d) mostrar e discutir com os participantes alguns caminhos para se usar de forma produtiva esses materiais;
- e) familiarizar os participantes com ensino de línguas e revitalização de literatura.

No final do artigo, Hinton (2001b) apresenta os resultados obtidos no workshop em questão: após anos de trabalho, alguns dos participantes desenvolveram projetos sobre suas línguas (muitos com a participação de alunos seus); outros decidiram escrever dicionários e lições na própria língua apoiando-se em materiais linguísticos encontrados (às vezes, gravações em fita de áudio ou vídeo); outros ainda conseguiram recursos e começaram outros programas dentro de suas comunidades.

3. Se na comunidade a língua ancestral é falada apenas por idosos, a proposta e sugestão de muitos autores é documentar a língua dos falantes mais velhos, que poderá ser utilizada, posteriormente, em outros estágios de programas implantados.

4. Há situações em que é possível e desejável desenvolver um programa de aprendizagem de 2ª língua para adultos. Em um texto denominado “*The Master-Apprentice Language Learning Program*”, Hinton (2001c:217-235) apresenta um programa desenvolvido na Califórnia, cuja proposta é ensinar

falantes nativos e jovens adultos a trabalharem juntos intensivamente, de forma que os membros mais novos possam desenvolver proficiência conversacional (fluência) na língua. Esse programa, denominado ‘professor-aprendiz’ (*master-apprentice*), foi desenvolvido, em 1992, pelo ‘Native California Network’, baseado numa proposta de uma falante Karuk, Julia Lang. Dentre os critérios de seleção das duplas, o mais importante, para a seleção do professor, é a fluência e para o aprendiz, o interesse demonstrado em aprender e ensinar a língua. As equipes são escolhidas a partir de membros que já participaram de horas de trabalho na língua em anos anteriores e, então, os pares ficam no programa por três anos. Há um estágio inicial de um final de semana no qual as equipes iniciam o treinamento, com trocas de experiências e o conhecimento das metas. São realizados treinamentos orientados para o professor e para o aprendiz e avaliações periódicas mostram a evolução e o andamento das metas. As interações são preferencialmente orais.<sup>18</sup>

Mas e os resultados? A meta do programa é que ao final dos três anos, os jovens aprendizes sejam capazes de conversar fluentemente na sua língua e estejam prontos para ensiná-la a outras pessoas. Salienta a autora que não se espera que o aluno tenha a mesma fluência que o professor, mas que os laços estabelecidos nesse processo pelo qual passaram possam ser mantidos e que continuem no envolvimento de atividades para o futuro da manutenção da língua. A partir da participação nesse programa, muitos jovens passaram a trabalhar no ensino da língua e no treinamento de outras equipes de ‘professores-aprendizes’. Outro benefício que o programa trouxe foi retomar o contato das pessoas com suas tradições. Além disso, programas escolares frequentemente excluem os mais velhos e, como Hinton (2001c:225) observa, “a cultura de sala de aula é fundamentalmente diferente da cultura tradicional e do dia-a-dia dos idosos”. Nesse sentido, o programa traz os participantes para o ambiente do seu cotidiano.

---

<sup>18</sup> Segundo Hinton (2001c:221) as experiências mostram que o ato de escrever diminui a interação e comunicação real, trazendo consequências para o aprendizado da língua. Entretanto, sugere-se a utilização de gravações para que o jovem aluno possa praticar depois.

Mas há também problemas relacionados pela autora (Hinton 2001c: 225-226):

- i. apesar do modelo basear-se em um conceito simples, é difícil de ser realizado na prática, porque demanda muito das equipes participantes, especialmente dedicação;
- ii. para os propósitos do programa seria ideal que as equipes trabalhassem juntas ao longo de todo o ano, mas por questões administrativas e de financiamentos, isto muitas vezes não acontece;
- iii. apesar da ênfase ser dada à aprendizagem oral, não se pode ignorar que documentação e desenvolvimento de ensino de escrita também precisa ser pensado (vários idosos desde que o programa foi implantado já morreram e os aprendizes precisam prosseguir com o grande conhecimento da língua deixado por eles).

5. Uma outra questão a ser pensada seria o caso de se pôr em prática novamente ou enfatizar práticas culturais que dêem suporte e encorajem o uso da língua em casa e em público, tanto como 1ª, quanto como 2ª língua do falante. Um exemplo de esforços para se atingir esse objetivo é apresentada por Pecos e Blum-Martinez (2001:75-82). Nele, são discutidos o planejamento e programa de revitalização da língua do povo Cochiti do Novo México.

Os autores iniciam a discussão apontando que um aspecto importante nesta comunidade é que ela mantém uma forma tradicional de governo, apesar da pressão do governo federal para que isso mude. Segundo informam, os líderes religiosos “servem” à comunidade por um ano mantendo, para o futuro do grupo, suas crenças e práticas tradicionais (Pecos; Blum-Martinez 2001:75). Nessa função, os líderes devem ter considerável fluência na língua,<sup>19</sup> a qual, como já mencionado anteriormente, é mantida como uma

---

<sup>19</sup>. Há vários níveis de registro da língua falada na comunidade. Pessoas mais velhas falam um nível mais complexo e formal especialmente utilizado em cerimônias tradicionais religiosas.

língua de tradição oral, sem escrita.<sup>20</sup> Entretanto, interferências históricas, especialmente a construção de uma barragem em suas terras, colocaram o uso da língua nativa em perigo, porque com essa construção, as terras de plantio foram alagadas e eles tiveram que se mudar, distanciando as famílias, que tinham por hábito se visitarem. Além disso, “a introdução de casas com formação familiar nuclear mudou drasticamente as relações entre os membros do grupo” (Pecos; Blum-Martinez 2001:76). Também os autores apontam que a escola (não-indígena) também teve um papel importante na perda do Keres, a língua dos Cochiti. Antes, as escolas primárias ficavam dentro da área geográfica da comunidade e apesar de as crianças não usarem sua língua nas aulas, elas interagiam na língua materna nos intervalos e em muitos outros momentos. Porém, no início dos anos 60, a escola foi removida para uma área externa à reserva. Com isso também crianças hispânicas começaram a frequentar as aulas o que reduziu as oportunidades para as crianças indígenas interagirem em sua língua durante o dia.

Em 1985, iniciou-se um movimento para reestruturação de suas terras e o povo Cochiti conseguiu, em 1991, um acordo financeiro aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos. Em 1992, em um encontro de membros do Comitê de Educação Indígena Cochiti (*‘Cochiti Indian Education Committee’ – CIEC*) e da Força Tarefa para Educação Cochiti (*‘Cochiti Education Task Force’ – CETF*), estabeleceu-se, após dois dias de discussões, a revitalização de sua língua como meta prioritária (Pecos; Blum-Martinez 2001:77-78). Uma primeira decisão para esse projeto foi o desenvolvimento de um projeto de avaliação da comunidade, um auto-estudo, que trouxe à tona todo o processo que envolvia a perda do uso da língua pelo grupo. A partir dos resultados obtidos, condutas que levaram a comunidade a enfatizar a presença ou ausência do uso da língua em vários contextos puderam ser avaliadas, ou seja, verificou-se qual a atitude dos falantes de diferentes idades e em diferentes contextos. O *CIEC* e *CETF* apresentaram para o conselho

---

<sup>20</sup> A língua Keres desempenha um papel fundamental na vida do grupo e o Cochiti Keres é um dos sete dialetos da língua Keresan falada no Novo México.

tribal um plano de revitalização linguística para a comunidade e utilizando-se de fundos recebidos, organizaram encontros, com diferentes segmentos da comunidade, em um período de um ano e meio.

Os autores relatam que esses encontros tinham o objetivo de informar a comunidade sobre a fragilidade da língua; perguntar à comunidade quais metas de longo alcance poderiam ser estabelecidas para revitalização da língua; pedir sugestões para a aprendizagem da língua e manter o grupo informado sobre todo o processo. Quatro metas foram estabelecidas a partir desses encontros (Pecos; Blum-Martinez 2001:79):

- a) reestabelecer somente o uso do Keres nas atividades tradicionais;
- b) integrar jovens e pessoas mais velhas da comunidade;
- c) reestabelecer o uso do Keres nos lares e nas atividades do dia-a-dia;
- d) tornar o aprendizado da língua prioritário para todas as crianças.

Na tentativa de retomar certas tradições, reestabeleceram o hábito de visitação entre as famílias e projetos de trabalho conjunto entre pessoas de diferentes faixas etárias nos quais jovens e adultos fluentes estariam juntos.

Também foram realizados esforços para estabelecer a língua como oficial nos escritórios tribais onde falantes fluentes ensinavam falantes não-fluentes por períodos de 15 minutos antes do início de suas atividades diárias. Aulas à noite e em finais de semana para adultos e adolescentes foram implantadas e envolviam tanto conversas sobre assuntos do cotidiano, quanto aulas mais convencionais de linguagem.

Anteriormente, as crianças tinham aulas de língua indígena nas escolas uma ou duas vezes por semana, durante apenas 30 minutos e essa situação

precisava ser mudada. As crianças passaram, após o período de aula, a ter atividades recreativas de artes relativas à sua cultura. Outros programas foram implementados como o chamado *Head Start*, cujo objetivo era fazer as crianças em idade pré-escolar ouvirem a língua sendo utilizada por falantes fluentes. Estabeleceu-se a “escola de verão” (*summer school program*) que contava com falantes que passavam por um treinamento prévio e somente utilizavam Keres para se dirigir às crianças, o que não foi muito fácil no início.

A partir destas experiências os adultos também se interessaram em desenvolver atividades referentes às suas tradições culturais e passaram a ter encontros no período da noite para realizá-las.

6. A depender do diagnóstico e das metas estabelecidas é possível desenvolver propostas intensivas de 2ª língua para crianças, preferencialmente como parte do componente escolar. Quando possível, pode-se implementar a utilização da língua ameaçada como língua de instrução.

Em um artigo denominado *Te Kōhanga Reo* (“*Ninho Linguístico*”), King (2001:119) descreve o projeto de revitalização da língua Māori.<sup>21</sup> A autora aponta que a mudança progressiva para o Inglês como língua principal foi formalizada em 1867 quando essa se tornou a língua oficial de alfabetização nas escolas (King 2001:120). A proposição para reverter a situação de perda que era grande em meados de 1970 se deu a partir de um programa de pré-escola de imersão, o *Te Kōhanga Reo*, que foi desenvolvido pela comunidade após a constatação de que poucas crianças estavam sendo criadas como falantes da língua indígena. A ideia era propiciar um ambiente no qual as crianças ouviriam somente o Māori e cresceriam falando essa língua. Esse movimento para implantação desses programas de imersão foi incrementado nos anos 80 e espalhou-se pela Nova Zelândia e em 1998, seiscentos programas já estavam instalados. Mas após alguns anos de sua implementação, surgiu a necessidade em dar continuidade à experiência desta etapa, pois os pais afirmavam que depois as crianças estavam tendo dificuldades em acompanhar as aulas em outras etapas escolares. Uma das

---

<sup>21</sup>. Um grupo pequeno de línguas Polinésias pertencentes à família Austro-Ásia.

soluções foi a implantação das chamadas ‘*Kura Kaupapa Māori*’ (ou escola da ‘filosofia Māori’), cuja política é também a total imersão na língua Māori e a orientação filosófica e curricular deste povo. A outra opção para atender os alunos provenientes da *Kōhanga Reo* foram as escolas bilíngues.<sup>22</sup>

King ressalta, entretanto, alguns problemas que surgiram na experiência Māori e que precisam ser pensados em programas de imersão como esses. Estudos sobre a eficiência do ensino de imersão foi uma meta avaliada dentro do programa de revitalização linguística desse povo indígena e o fato de que, em 1990, somente um terço dos professores de imersão em ambos os tipos de escolas (escolas de filosofia Māori ou escolas bilíngues) eram falantes fluentes, demonstra que, para a implantação de programas desse tipo, há a necessidade de programas contínuos de qualificação de professores.

Outro aspecto apontado por King (2001:126) é a necessidade de que se dê atenção ao uso da língua pelos adultos e pais da comunidade. A autora afirma que, apesar do desejo de proficiência na língua, os pais utilizam pouco o Māori em casa, o que não dá o suporte necessário para que a criança possa aprendê-la.<sup>23</sup>

O programa proposto por King (aqui, muito resumidamente apresentado), pode servir como ponto de partida para se refletir sobre vários aspectos. O caso Māori é um exemplo que os planejamentos iniciais nem sempre dão certo e por isso precisam ser re-planejados. A partir dessa experiência também se pode perceber que programas de revitalização linguística necessitam de várias ações conjuntas para sua maior eficácia e bons resultados.

Outra questão que pode ser apontada é a necessidade de avaliação do modelo de escola e o papel da escola dentro das comunidades indígenas. Os

---

<sup>22</sup>. Nas escolas de filosofia Māori, diferentemente das escolas bilíngues, as crianças recebem toda sua instrução em Māori e não há diferença na etnicidade dos alunos, enquanto nessa última há participantes não-Māori.

<sup>23</sup>. King sugere que são necessárias estratégias para sanar essa dificuldade, tais como programas que deem apoio e suporte aos adultos. Tais programas são necessários para que se assegure que o que está sendo realizado na escola continue sendo implementado em todas as instâncias da comunidade, especialmente o uso da língua materna como meio principal de comunicação familiar, que é fundamental para a transmissão da língua entre gerações.

Mãori fizeram uma opção por uma concepção de escola. Os grupos que acham que a escola tem um papel a ser desempenhado na revitalização de suas línguas precisam também avaliar que tipo de escola está sendo escolhido e para quê eles querem escola.<sup>24</sup>

7. Já foi bastante mencionada a importância do uso e da transmissão da língua pelos pais na comunicação com os filhos. A língua indígena como língua principal de comunicação na família torna-se a primeira língua para as crianças pequenas e é possível desenvolver aulas e grupos de suporte para que os adultos mantenham, no âmbito familiar, o uso da língua com as crianças que estão tendo um aprendizado dela na escola.

8. Pode-se pensar a possibilidade de expandir o uso da língua indígena para domínios mais amplos incluindo órgãos governamentais, mídia, comércio local etc.

Muitas vezes, pode não ser possível a expansão da língua a níveis mais amplos como os governamentais, a menos que a língua adquira um prestígio de língua nacional, o que não é o caso em nossas comunidades indígenas. Entretanto, alguns programas podem ser empregados localmente para o fortalecimento e a manutenção da vitalidade da língua. Por exemplo, grupos de uma mesma etnia que se encontram em áreas distintas podem desejar a instalação de programas de rádio em sua língua tradicional, para servir de meio de informação e comunicação entre comunidades. Outras comunidades podem optar pelo uso de computadores e Internet para pesquisa e divulgação de suas línguas. Ainda pode-se pensar, por exemplo, em jornais ou revistas elaborados por professores das comunidades relatando suas experiências nas escolas que poderiam ser “trocados” entre as áreas daquela etnia.

---

<sup>24</sup>. Ao chamar atenção para isso, estou pensando que a comunidade deve considerar se uma escola nos moldes tradicionais, porém ‘adaptada’ à tradição indígena, pode ser realmente eficaz na manutenção de sua língua. Essa escolha vai depender muito das metas estabelecidas pela comunidade, porém um cuidado importante é saber quais os objetivos de se manter um determinado modelo de escola para o futuro do grupo. A questão da revitalização pode passar por um planejamento escolar, mas cabe ressaltar que não é preciso ter necessariamente a escola para uma língua ser mantida ‘viva’ e produtiva.

Um exemplo brasileiro de estratégia local para o fortalecimento e manutenção da vitalidade de línguas indígenas e de outros aspectos culturais é o Jornal *Yuimakĩ*, um jornal indígena do Acre de publicação semestral e fruto da realização de alunos indígenas das "Escolas da Floresta" do Estado. Circulando desde final da década de 80 entre as diferentes etnias da região, o *Yuimakĩ* traz artigos em línguas nativas e em Português e é instrumento para difusão de dados, informações e conhecimentos indígenas acreanos.

Há também outros esforços de políticas locais voltadas para comunidades indígenas que são exemplos de expansão do uso dessas línguas para outros domínios. O município de São Gabriel da Cachoeira (a 847 quilômetros de Manaus localizado na região do Alto Rio Negro) é uma iniciativa de política visando o plurilinguismo no Brasil sendo o primeiro município a aprovar uma lei de co-oficialização de Línguas Indígenas no país. O município é território de 23 povos indígenas, que perfazem 95% da população do município e que falam línguas que pertencem às famílias linguísticas Tukano Oriental, Maku, Aruak, Tupi e Yanomami. A Lei 145/2002, apoiando-se na Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que além do português, também as línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa – línguas usadas na região – devem ser utilizadas nas diversas instituições públicas e privadas do município.<sup>25</sup>

9. A expansão do domínio da língua para fora da comunidade local em amplas populações para promover a língua como um meio de comunicação regional ou nacional parece uma realidade distante para os povos indígenas brasileiros na atualidade, já que não se vislumbra vontade política nesse sentido. Entretanto, como já visto nos itens anteriores, são possíveis

---

<sup>25</sup> Em uma reportagem 17/11/2006 Ivani Faria, coordenadora do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Política Linguística), afirma que "a lei foi aprovada pela administração do executivo da época, mas não entrou em vigor porque carecia dos detalhamentos de como ela seria implementada. Somente em abril de 2006, durante reuniões sistemáticas entre professores indígenas, professores universitários da UFAM (Universidade Federal do Amazonas) e IPOL, chegou-se ao texto definitivo para então ser aplicada. As emendas voltaram para a Câmara Municipal até serem todas aprovadas no início de novembro." (acesso em setembro de 2008). Disponível em: [http://www.agenciaamazonia.com.br/index.php?Itemid=259&id=729&option=com\\_content&task=view](http://www.agenciaamazonia.com.br/index.php?Itemid=259&id=729&option=com_content&task=view)

resoluções de caráter local que, certamente, terão grande influência na manutenção de um direito básico dos povos que é escolher seus próprios caminhos.

## Considerações Finais

Procurei neste artigo, chamar atenção para o fato de que questões relacionadas a políticas e planejamentos linguísticos não podem ser descontextualizadas. Tanto no âmbito das políticas nacionais, quanto das políticas locais é possível planejar a elaboração e a implementação de ações que ofereçam chances reais de sucesso para a revitalização de línguas indígenas. Um levantamento da situação sociolinguística em que se encontram as comunidades indígenas em nosso país é urgente e necessário para a revitalização das línguas e para as diferentes intervenções que poderão ser feitas com estes objetivos. É preciso cuidado na avaliação do grau de vitalidade de uma dada língua, para que não se superestime ou subestime o estado em que ela se encontra, pois isso tem implicações para as ações a serem implementadas. Neste sentido, um planejamento linguístico pode servir a grupos minoritários no aumento da proteção de suas línguas e um planejamento local pode reverter o processo de perda de diversidade linguística.

## Referência bibliográfica

ALBÓ, Xavier. 1988. El futuro de los idiomas oprimidos. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org). *Política Linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, pp. 75 -104.

BOBALJIK, Jonathan D. & PENSALFINI, Rob. 1996. Introduction. In: BOBALJIK, Jonathan D., PENSALFINI, Rob e STORTO, Luciana (eds). *Papers on Language Endangerment and the Maintenance of Linguistic Diversity*. v. 28, Cambridge: MIT, pp. 1 - 24.

CALVET, Louis-Jean. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. 2008. *Oniska - A poética do mundo e da morte entre os Marubo da Amazônia ocidental*. Museu Nacional/UFRJ, Tese de Doutorado. Disponível em <http://www.ppgasmuseu.etc.br/museu/pages/teses.html> (acessado em setembro de 2008).

COOPER, Robert L. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge: CUP.

CRUZ, Décio T. 2006. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. 2005. Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los? *Linguagem e letramento em foco – formação do professor indígena*. Campinas: Cefiel, IEL/Unicamp.

FISHMAN, Joshua A. 1991. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Bristol, PA: Multilingual Matters.

GRENOBLE, Lenore A.; WHALEY, Lindsay J. 1998/1999. "Toward a typology of language endangerment". In: GRENOBLE, Lenore A.; WHALEY, Lindsay J. (eds). *Endangered languages*. New York: CUP, pp. 22-54.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. 2001. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, pp. 3-18.

\_\_\_\_\_. (2001a). Language planning. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, pp.51-59.

\_\_\_\_\_. (2001b). The use of linguistic archives in language revitalization – The native California language restoration workshop. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, pp. 419-424.

\_\_\_\_\_. (2001c). The master-apprentice language learning program. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San

Diego, Califórnia: Academic Press, pp. 217-235.

KING, Jeanette. 2001. Te Kōhanga Reo - Māori language Revitalization. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, pp. 119-128.

MAHER, Terezinha J. M. 1996. *Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade*. IEL/Unicamp. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. 2006. Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA.

\_\_\_\_\_. (2006a). *Projeto Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena / Política Linguística e Formação de Professores – Pesquisadores*. Mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_. 2008. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre Indígena. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas. 47 (2), pp. 283-462, julho/dezembro 2008.

MONSERRAT, Ruth. 2001. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.). *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: Funai/Dedoc e ALB.

\_\_\_\_\_. 2006. Política e Planejamento Linguístico nas Sociedades Indígenas do Brasil Hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, pp. 131-153.

MOORE, Denny. 2005. Brazil: Language situation. *Encyclopedia of languages and linguistics*. 2ª edição, ed. por Keith Brown, vol. 2: 117-127. Amsterdã: Elsevier.

\_\_\_\_\_. 2006. Endangered languages of Lowland Tropical South America. In: BRENZINGER Matthias (ed.). *Language Diversity Endangered*. Berlim: Mouton de Gruyter. Disponível em <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=213>. (acessado em setembro de 2008).

PECOS, Regis; BLUM-MARTINEZ, Rebecca. 2001. The key to cultural survival:

language planning and revitalization in Pueblo de Cochiti. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken (eds). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, pp. 75-82.

RODRIGUES, Ayrton Dall'Igna. 1986. *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola.

ROMAINE, Suzanne. 2002. The impact of language policy on endangered languages. *International Journal on Multicultural Societies*, v. 4, nº 2. UNESCO, pp. 194-212. Disponível em [www.unesco.org/shs/ijms/vol4/issue2/art3](http://www.unesco.org/shs/ijms/vol4/issue2/art3).

TOLLEFSON, James W. 1991. *Planning language, planning inequality – language policy in the community*. Londres: Longman Publishers.

UNESCO – 1993. *Red Book on Endangered Languages*. Disponível em <http://www.tooyoo.L.u-tokyo.ac.jp/ichel.html#Redbook> e <http://www.helsinki.fi/tasalmin/endangered.html>

UNESCO – 2003. Intangible Cultural Heritage Unit's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. *Language Vitality and Endangerment*. Disponível em [www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org)

ZIMMERMANN, Klaus. 1999. Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística. In: PÉREZ, Julie C. & al. (eds). *Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico*. vol.5. Vervuert-Iberoamericana.